

# 通常学級における「ひらがな」チェックの有用性について

Usefulness of “hiragana” check test in regular classrooms

小野 次朗

脇田真寿美

ONO Jiro

WAKITA Masumi

(和歌山大学教育学部特別支援教育学教室)

特別支援教育の本格実施とともに、通常学級に在籍する学習障害が疑われる子どもたちにも注目が注がれるようになった。今回、通常学級において、全児童を対象として、読み書きに関する「ひらがな」チェックを行うとともに、困難を有する児童に対しては、並行して指導を進めていく、多層指導モデル(MIM)の考え方を利用した指導を行い、「ひらがな」チェックの有用性について検討した。聴写のテストでは、1回目で13個以上の誤答があったものが8%であったのが、指導後には2%まで減少しており、「ひらがな」チェックとその後の指導が有用であることが示された。今後、このような指導・介入方法が広まっていくことが望まれる。

**キーワード：**通常学級、「ひらがな」チェック、学習障害、多層指導モデル(MIM)

## 1. はじめに

2007年4月、特殊教育に代わり、特別支援教育が本格実施された。大きく変更があった点として、それまでは特殊教育の対象ではなかった、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能広汎性発達障害の子どもたちも支援の対象となったことである。2002年に文部科学省が行った調査によれば、通常学級の担任教員を対象としたものではあるが、学習面での著しい困難あるいは行動面での著しい困難を示す子どもたちが、約6.3%の割合で存在するという結果であった(文部科学省、2003)。

学習面および行動面の症状のうち、授業中教室内をうろついたり、教室から飛び出したりするような、行動面の症状として表れやすい、注意欠陥多動性障害ならびに高機能広汎性発達障害が疑われる障害については気づきやすく、特別支援教育の開始以来、さまざまな対処が行われてきている。

それに対して、学習面に著しい困難を示す子どもたちは、二次障害としての不登校などが起こらない限り、なかなか教員の目には止まらないのではないかと考えられる。2002年の文部科学省の調査においても、チェックリストを用いた検査では、4.9%という数字を示していた。にもかかわらず、通常学級内で気になる子どもとして調査した場合には、なかなか気づかれていないのが現状ではないだろうか。

学習面に著しい困難を示す子どもたちが、必ずしも学習障害に当てはまるわけではないが、学習障害の子どもたちも含んでいることが予想される。また、学習

障害に対する教育現場におけるとらえ方も少しずつ変わってきている。アメリカでは、学習障害に関して、知的能力と学業成績の間に乖離を認めた児童生徒を学習障害と定義していたが、これに対して異を唱える意見が出てきている(Kampsら、2005、Vaughnら、2003)。このような乖離を用いて学習障害に気づいていく場合、学業不振を確認することが診断の条件となるため、治療教育を開始するタイミングが、遅れがちになる可能性が指摘される。それに対して、RTI(指導に対する子どもの反応)と呼ばれる教示方法が提案されており、これは教員の指導が適切になされているのかどうかということも視野に入れて検討する方法である(Speeceら、2003)。この方法を用いれば、子どもたちが、学業不振を示す前に、指導が開始されることから、二次的な不適応を起こす可能性が少ないことが予想される。そのような視点を加えながら、海津らはMIM(多層指導モデル)を開発し効果をあげている(海津ら、2008)。

今回、通常学級において、「ひらがな」チェックを行うことで、早期に学習障害様症状の存在に気づき、適切な指導により、早期の指導が可能であるのかどうかを検討したので報告する。

## 2. 対象および方法

### 2. 1. 対象

A小学校1年生の全生徒105名である。

## 2. 2. 方法(1) 「ひらがな」チェックによる正答率の検討 (11月中旬に実施)

B市が行っている「ひらがな」チェックを利用した。実施形態はクラス一斉で、内容は、「音韻の分解」(5分程度)、「読み」(5分程度)、「聴写」(15分～20分程度)を行った。

## 2. 3. 方法(2) 「読み書き」に関する全体指導および補足的指導

方法(1)で明らかになった、子どもたちが比較的間違いやすい特殊音節表記の読み書きを確実にものにするため、全体指導として、ことばの視覚化・ことば集め・動作化を行うとともに、ひらがなカードを用いて、「ひらがなパズル」ゲームや「ことば作り」ゲームを行った。その他、間違い探し、特殊音節を用いた早口言葉の練習や、拗音がたくさん入った詩の朗読、特殊音節表記のルール表の掲示、などを行った。

この支援を行っても十分な伸びが見られなかった児童に対しては、通常の授業の中で重点的に声かけを行ったり、それ以外にも補足的な指導を行い、理解できたかどうかを確認するようにした。

## 2. 4. 方法(3) 文部科学省のチェックリストを用いた検討

「ひらがな」チェックの結果から得られた、気になる子どもたちについて学年全体で話し合い、対象となる子どもたちについて、文部科学省が公表している学習障害・注意欠陥多動性障害・高機能広汎性発達障害などの発達障害に関するチェックリストを記入した。

## 2. 5. 方法(4) 「ひらがな」チェックによる正答率の再検討

第1回目の「ひらがな」チェック後、上述の全体指導ならびに通常学級内での補足的指導を継続して行い、学年末の2月に、再度「聴写」テストを行った。

## 3. 結果

### 3. 1. 結果(1) 「ひらがな」チェックによる正答率の検討

#### 3. 1. 1. 「音韻の分解」(図1)

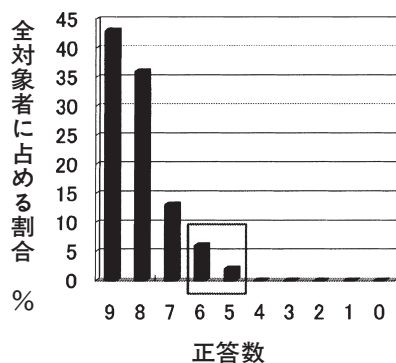


図1 音節数数え正答数の分布

これはある単語を提示して、その単語が持つ音節数と同じ音節数を示す単語を、下欄から選ぶという問題

で、問題数は全部で5問あり、正解数は9個である。結果を図1に示した。全問正解者は43%と低かった。一方で、7個以上の正解者割合は92%であった。今回は7個正解までを問題なしと捉えた。したがって、学年の話し合いでは、3問以上不正解であった児童を「気になる子」として経過観察した。全体の8%を占めていた。

#### 3. 1. 2. 「読み」(図2)

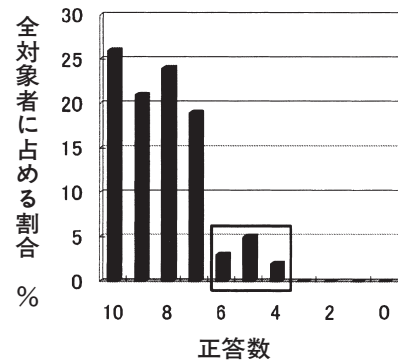


図2 ひらがな読み正答率の分布

これは、4つの単語の中から動物や虫の名前の番号にまるをつけるというテストである。問題数は10問ある。このテストでは、4問以上不正解であった児童を「気になる子」として経過観察した。全体の10%を占めていた。

#### 3. 1. 3. 「聴写」(図3、図4)

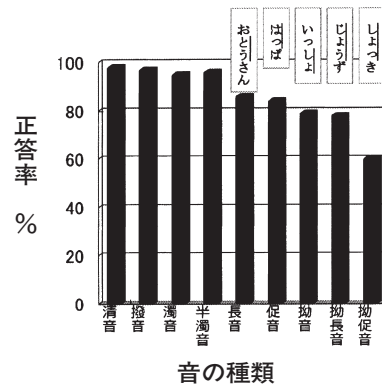


図3 聴写正答率の分布

これは20個の単語を聞かせて、筆記させるという問題で、全部で20問を与えた。採点の際に音韻分解を行い、清音、撥音、濁音、半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、拗促音に分けて検討した。図3をみるとわかるように、正答率が90%に達しなかったのは、低いものから提示すると、拗促音(60%)、拗長音(78%)、拗音(79%)、促音(84%)、長音(86%)という結果であった。この結果から、特殊音節表記がまだまだ定着していないことがわかった。

「聴写」正答数の結果を見ると、20個の単語の全音韻数が63文字になり、全問正解は63個ということになる。全問正解者は18%に過ぎず、このことからひらがな表記を確実にものにしていく必要があると考えられ

た。正答数50個以下、すなわち13個以上不正解であった児童を「気になる子」として経過観察することとした。全体の児童の8%に相当した。

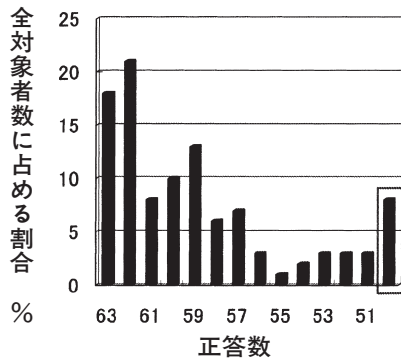


図4 聴写正答数の分布

### 3. 2. 結果(2) 「読み書き」に関する全体指導および補足的指導

#### 3. 2. 1. 全体指導

全体指導として、海津亜希子氏が提案している、「通常学級における多層指導モデル (MIM)」を参考にし、通常学級において、すべての子どもたちを対象とした指導を提供した。

まず、ことばの視覚化と言葉集めを行った。図5に示すような、大きな丸と小さな丸を用いて、ことばを表した。小さな丸が、拗音ならびに促音を表している。たとえば、「とまと」であれば、「●●●」と同じ大きさの丸を3つ並べますが、「きって」であれば「●●●」のように真ん中にちいさな丸を入れます。このようにして、ことばを視覚化することで、見落としやすい拗音や促音に気付かせることを目的としています。さらに「きって」が「●●●」として表せることが分かったあとで、今度は「●●●」で表せる他のことばがないか、という発問をして、子どもたちに促音や拗音に気付かせる活動も入れることができます。子どもたちの授業中の様子では、活発に回答をしようとする姿勢が表れており、集中力を高めることにも有用な方法であると考えられた。

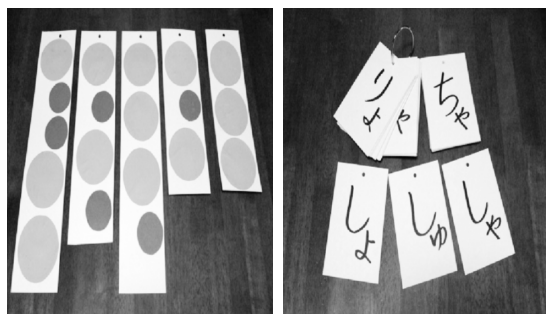


図5 視覚化(大きな丸はオレンジ色で、小さな丸は緑色で表している)(左)と拗音のカード(言葉集め)(右)

言葉集めでは、「しゃ」「しゅ」「しょ」などの拗音のカードをたくさん作っておき、授業の初めの5分間で

例えば「しゅ」のつく言葉をたくさん見つけて発表させます。「しゅくだい」と初めに「しゅ」が付く場合と「せんしゅ」と終わりに付く場合がある。また、「しゅっぱつ」と「しゅ」の後に促音があることで「拗促音」になったり、「しゅうじ」と「しゅ」の後に「う」が入ることで「拗長音」になったりする場合がある。

「ひらがなパズル」ゲームというのは、2～3人のグループ活動として行います。ひらがなカードというものを準備しておき、各児童に5枚ずつカードを配ります(図6)。子どもたちは自分に配られたカードを使ってことばを作るように指示されます。拗音や促音はわかりやすいように色を変えてあって、このカードを使った場合は、得点が高くなる、というように設定しておき、子どもたちが拗音や促音を使用することへのモチベーションを高めるような工夫をしておきます。最後には、グループで合計得点を計算して、ほかのグループと競ったりすることも可能です。配るカードの枚数や、ルールを変更することも可能であり、子どもたちのモチベーションを高めるように変化させていくことができます。実際の授業風景では、グループ内で助け合ったり、アイデアを出し合ったり、とても活発な活動が繰り広げられていました。

例1



例2



図6 ひらがなパズルゲーム

「間違い探し」は図7のように、5枚の絵が描かれており、左端にある絵と同じか異なるか、異なる場合は何が違うのかを書かせる活動です。たとえば、①の図は、「しっぽとせなかの模様がない」、②は「手にもっているものが、くるみではなくどんぐりです」といった回答をしていきます。遊びながら、同時に子どもたちの能力の確認もできる方法です。また、子どもは「こ

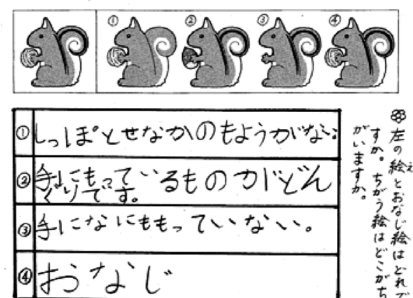


図7 間違い探し



こ」「そこ」といった言葉を使って説明しようとする  
ことが多いです。「ここ」とはどこなのか具体的に表すこ  
とで語彙を増やしていくこともできます。

### 3. 2. 2. 補足的指導

全体指導では十分な伸びが認められなかった子ども  
に対しては、通常の授業の中で重点的に声かけを行っ  
たり、それ以外にも朝の時間あるいは給食の準備時間  
に指導したりなど、補足的な指導を行い、理解できて  
いるかどうかを確認していく作業を続けた。その中で  
特に注意したことは、「できた」という体験を子どもた  
ちが積んでいけるようになることでした。たとえば、  
少し難しい問題が出てきた時にはヒントを与えて達成  
感が味わえるような声かけを行った。今回は、さらに  
取り出して行うような個別教授まで行うことはできな  
かったが、保護者の了解も得たうえで、アセスメント  
のための検査も含めて、個別指導が行えることが望ま  
しい。

### 3. 3. 結果(3) 文部科学省のチェックリストを用い た検討

結果 3. 1. で「気になる子」として経過観察した  
のは、合計で14名であった。全児童数の13%に相当し  
た。これらの子どもたちに関して、担任教員に文部科  
学省が2002年に行った、学習面で著しい困難を示すあ  
るいは行動面で著しい困難を示す子どもたちに関する  
チェックリストへの記入を依頼した。

学習面で著しい困難を示す状態に関する下位項目と  
して、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推  
論する」があり、それぞれ5項目から編成されている。  
それぞれの質問に0から3ポイントの範囲で記入して  
いただき、5項目の合計が12ポイントを超えたときに  
「○学習障害の疑いのある子」と判断し、8ポイント  
から11ポイントは「○学習障害を念頭において指導す  
べき子」と判断した。

注意欠陥多動性障害に関しては、不注意項目と多動  
性一衝動性の2つの下位項目に分けられている。それ  
ぞれ9項目から編成されており、6項目以上にチェッ  
クがつくと「○疑いのある子」と判断し、4項目ある  
いは5項目にチェックがついたとき「○念頭において  
指導すべき子」と判断した。

高機能広汎性発達障害に関しては、27項目からなる  
質問項目があり、それぞれ0から2ポイントで記入し  
てもらった。最高で54ポイントになるが、22ポイント  
以上で、「○疑いのある子」と判断し、16ポイント以上  
で「○念頭において指導すべき子」と判断した。

「気になる子」の対象となった14名中「学習障害の  
疑いのある子」が4名、「学習障害を念頭において指導  
すべき子」が8名在籍していた。したがって、14名中  
12名が、特別な教育的配慮が必要な子どもではないか  
と考えられた。その他にも、不注意優勢型の注意欠陥  
多動性障害あるいは多動性衝動性優勢型の注意欠陥多  
動性障害を疑わせる子どもたちが2名在籍していた。

### 3. 4. 結果(4) 「ひらがな」チェックによる正答率 の再検討 (図8、図9)

方法(2)および結果(2)で述べたような、全体的指導と  
補足的な指導を約3ヵ月間継続して行った後、再度、  
学年末に「聴写」テストを行った。

それぞれの音の種類別で検討すると、「清音」「撥音」  
「濁音」「半濁音」の正解児童は、1～4%増加して99%  
となり、「長音」は86%から91%へ、「促音」は84%か  
ら95%へ、「拗音」は79%から95%へ、「拗長音」は78%  
から88%へ、「拗促音」は60%から76%へと、すべての  
音の種類で増加していた(図8)。これはひらがなの「聴  
写」が定着してきたと考えられる。

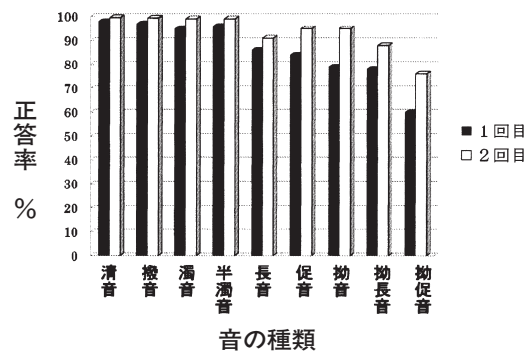


図8 指導前後の聴写正答率

聴写正答数の分布をみると、全問正解者の割合が1  
回目の18%に比べ、2回目では40%まで増加していた  
(図9)。一方で、10個以上間違っていた児童の割合は、  
1回目が17%であったが、2回目には4%にまで減少  
しており、また13個以上間違っていた児童の割合が、  
1回目の8%から2回目の2%へと著明に減少してい  
た。しかしながら、この2%(2名)については、1  
回目のテストと比べても、まったく伸びが認められて  
おらず、これらの子どもたちには、個別対応が必要に  
なってくるのではないかと考えられた。

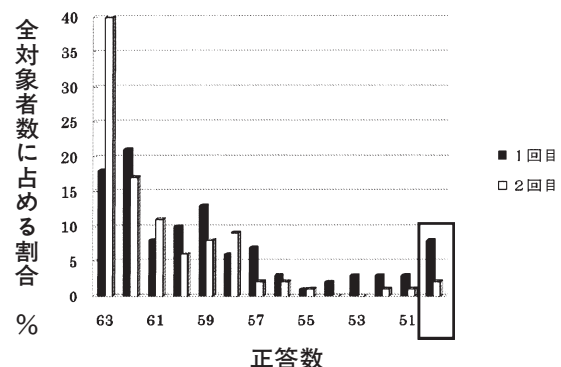


図9 指導前後の聴写正答数の分布

## 4. 考察

学習障害のある子どもたちは、行動面では目立たな  
いため、十分な気づきが得られていない可能性がある。

学習でのつまずきは、自尊感情の低下ももたらし、不登校などの二次障害を起こすこともありうると考えられる。二次障害になってはじめて学習障害の存在に気づかれる子どももあり、もう少し早く気づくことができれば、二次障害まで生じる可能性は低下することが期待される。

学習障害に関する動向として、アメリカではRTI(指導に対する子どもの反応)と呼ばれる考え方が提案されている(Speeceら、2003)。子どもたちが授業についていけないのは、子どもたちが内包する学習障害だけのためではなく、授業者の教授方法にも問題があるのではないかという考え方である。一人ひとりの子どものニーズに合った教え方ができていないことに起因しているのではないかという反省に基づいている。その流れをくむ考え方として、海津が提案している「通常学級における多層指導モデル(MIM)」は大変興味深い(海津ら、2008)。第一段階はすべての子どもを対象とした、通常の学級内での効果的な指導である。第二段階は効果的な指導を提供しても伸びが小さい子どもに対して、補足的な指導を行う段階である。この段階では、指導自体は通常の学級で行っているのだが、対象を絞ってやや重点的に指導を行うレベルである。それでも伸びが見られない子どもに対して行われるのが、第三段階の指導であり、個別の取り出し授業も含めた、補足的、集中的、柔軟な形態による特化した指導というように表現されている。私たちもこの考え方にならって、小学校1年生を対象として、学級内で一斉に「ひらがな」チェックを行い、その結果から、第一段階および第二段階に相当する指導までを継続的に行うことができ、その効果についても検討することができた。

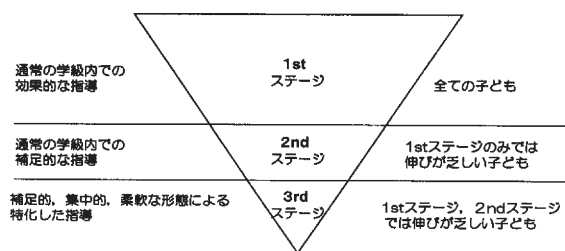


図10 通常の学級における多層指導モデル  
(海津ら、2008より引用)

「ひらがな」チェックでは、「音韻分解」「読み」「聴写」について検討を行った。その結果、「気になる子」として配慮が必要であった児童の割合は、それぞれ8%、10%、8%であった。最終的にこれらの3種類のテストで、何らかの問題があると考えられた児童数は14名であり、全体の13%であった。文部科学省の調査で学習障害が疑われる児童の割合が4.9%であったことを考えると、少し大きくとらえているようにも思われるが、結果的にこれらの子どものうちの12名は、学習障害を念頭に置きながら指導していく必要があることが分かり、決して大きすぎる対象を捉えたわけで

はなかった。文部科学省の4.9%という数字が過小評価しすぎているとの意見もあり、今後検討していく課題ではあるが、B市が行っているこの「ひらがな」チェックは一つのツールとして利用していく価値があると思われる。

「ひらがな」チェックのすべてから言えることなのかもしれないが、特に「聴写」テストから、子どもたちが、拗音や促音などの特殊音節に関係したことにばに困難を示すことが分かった。このことは、小学校低学年において、特殊音節に関する習得困難が言われていることや(天野、1986)、学習に特異なつまずきのある学習障害の子どもたちは、学習障害がない場合に比べ、特殊音節の習得が困難であると言われていることにも合致した(海津、2002)。そのため、結果(2)で述べたような各種のアイデアを用いたゲームやテストを行うことにより、子どもたちがモチベーションをあげて、楽しみながら取り組める授業あるいは補足指導を行ってみた。その結果として、3ヵ月後に行った2回目の「ひらがな」チェックの「聴写」では、1回目に13個以上間違えた児童の割合が8%であったのに対して、2%にまで減少した。このことは、海津らが提唱するMIMの第一段階および第二段階の指導方法により、当初「気になる子」と判定されていた子どもたちが4分の1に減少したことを意味しており、この多層指導モデルが学習障害の疑われる子どもたちにとって、十分効果のある方法であることが分かった。子どもたちのモチベーションをあげていくようなゲームやテストなどの指導方法にはさまざまなアイデアが必要であり、今後、そのようなアイテムが多数公表されて、日本全国どの小学校においても利用していけるツールの開発と普及が望まれるところであろう。

その一方で、3ヵ月の継続的な指導にもかかわらず、「聴写」に関してまったく伸びを示さなかった子どもたちが2%在籍していた。これらの子どもたちは、海津らが提唱する第三段階の指導が必要な子どもたちではないかと考えられる。すなわち、保護者の了解を得た後に、WISC-IIIをはじめとする個人的なアセスメントを行い、子どもたちの強いところと弱いところを明らかにすることで、必要な指導が見えてくることが予想される。そのうえで、個別取り出しの授業も念頭に入れながら、特化した指導が行われることが理想的ではないだろうか。

小枝ら(2008)は、今回提示したRTIモデルを導入して、「音読が苦手な子」への介入とディスレクシア(発達性読み書き障害ともいう)児発見のシステムを提唱している。それによると小学校1年生の時期から、音読が苦手な子への介入を行いつつ、文字を対応する読み方に解読すること(decoding、デコーディング)の困難さと、単語や語句をひとまとまりとして認識すること(chunking)の困難さの、両面から指導する二階建て方式の音読指導を提案している。さらに、日本のその他の施設でも、システム化した治療介入が導入されており、今後、学習障害が疑われる子どもたちへの、

アセスメントから指導・介入にいたるまでモデルとなる方法が示されることを期待するところである(稲垣、2010)。

## 5. まとめ

今回、通常学級に在籍する小学校1年生の児童を対象として、「ひらがな」チェックを施行した。その結果、特別な教育的配慮が必要な児童が、1割前後の割合で在籍することがわかった。多層指導モデルに準じて、通常学級内での指導を行い、再度チェックを行ったところ、大部分の児童が改善を認めた。一部、改善を認めなかった児童は、学習障害の存在も念頭に置きながら、個別の集中的な指導が必要であると思われた。

最後に本研究遂行にあたりご協力いただきましたA小学校の皆様に深謝いたします。本研究は、和歌山大学オンリー・ワン創成プロジェクト(平成20-21年度)の助成を受けて実施した。

## 【引用参考文献】

- 天野 清(1986)『子どものかな文字の習得過程』秋山書店
- 海津亜希子(2002)「LD児の学力におけるつまずきの特徴－健常児群との学年群ごとの比較を通して－」国立特殊教育総合研究所紀要、29、11-32
- 海津亜希子、田沼実畝、平木こゆみ、伊藤由美、Sharon Vaughn(2008)「通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果－小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて－」教育心理学研究、56、534-547
- Kamps, D.M.&Greenwood, C.R.(2005) Formulating secondary-level reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 500-509
- 文部科学省(2003)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」
- 小枝達也(2008)「発達性読字障害(Developmental dyslexia)の病態と治療的介入について」小児神経学の進歩、37、155-164
- Speece, D.L., Case, L.P., & Molloy, D.E. (2003) Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 147-156
- 特異的発達障害の臨床診断と治療指針作成に関する研究チーム(代表稲垣真澄)(2010)『特異的発達障害診断・治療のための実践ガイドライン－わかりやすい診断手順と支援の実例－』診断と治療社
- Vaughn, S., & Fuchs, L.S. (2003) “Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-144